DOCUMENT RESUME

ED 150 850 FL 009 249

TITLE	Effective Teaching... Enthusiastic Learning.
INSTITUTION	Institute of Modern Languages, Silver Spring, Md.
PUB DATE	Nov 75
NOTE	29p.
AVAILABLE FROM	Institute of Modern Languages, Inc., 2622 Pittman Drive, Silver Spring, Maryland 20910 (free)
EDRS PRICE	MF-$0.83 HC-$2.06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Classroom Communication; Class Size; *Communicative Competence (Languages); Conversational Language Courses; Grammar; *Language Instruction; Language Research; *Reinforcement; *Second Language Learning; Speech Communication; *Speech Skills; *Teaching Methods
IDENTIFIERS	Response Sequence; *Situational Reinforcement

ABSTRACT

This pamphlet, provided in both English and Spanish, presents a brief overview of Situational Reinforcement (SR), a teaching methodology used in the materials published by the Institute of Modern Languages. Explanations are given concerning its theoretical basis, its practical applications, the history of its development, and the support it finds in linguistic research. It also contains answers to frequently asked questions concerning the everyday classroom use of SR. The focus of SR is on practicality and functional language learning. Students first learn the structures they will use to communicate within the broadest range of situations. The core of SR methodology is the Response Sequence. Initially, the instructor goes through each unit of a Response Sequence with a student, then each student does each unit with another student, and so on until all students have done each unit. The aim of this procedure is to guide the students into connected discourse with each other with minimum instructor involvement. (Author/CFM)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED150850

EFFECTIVE TEACHING... ENTHUSIASTIC LEARNING

FL009249

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Institute of Modern Languages, Inc.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

* SR®

® Situational Reinforcement

IML Institute of Modern Languages • *publishers in the languages of the world*

TO THE READER

Situational Reinforcement (SR®) is the name of the teaching methodology used in the materials published by the Institute of Modern Languages.

This pamphlet is a brief overview of SR® — its theoretical basis, its practical applications, the history of its development and the support it finds in benchmark linguistics research. It also contains responses to frequently asked questions concerning the everyday classroom use of SR®.

About SR®, John Schumann of Harvard University has written:

> Some people feel that the techniques prescribed in the IML materials are just what good teachers have been doing all along, and therefore represent nothing really new. Well, to have materials based on what good teachers do is really a find, because so many of the existing materials advocate what good teachers would never do. (October, 1970)

In this sense, the Institute of Modern Languages thinks of itself as being in partnership with the good teachers of languages—facilitating their daily work, building on their achievements, providing a multiplier factor to their successes, and moving forward with them to bring better language learning to growing numbers of students.

After you have read this introduction to SR®, we invite you to send for our catalogs and for our materials in:

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE • FOREIGN LANGUAGES • VOCATIONAL EDUCATION • BILINGUAL EDUCATION • SPECIAL EDUCATION • ADULT BASIC EDUCATION

INSTITUTE OF MODERN LANGUAGES
2622-24 PITTMAN DRIVE
SILVER SPRING, MARYLAND 20910
(301) 565-2580

SITUATIONAL REINFORCEMENT is a registered trademark belonging exclusively to the Institute of Modern Languages.

THE PHILOSOPHY AND METHODOLOGY OF SR®

Like other language teaching approaches, Situational Reinforcement endeavors to help people learn to communicate in a second or third language as quickly and efficiently as possible. Where it differs, however, is in its *focus on practicality and functional language learning*. Within an SR® program, students learn *first* those structures they will use in order to communicate competently within the broadest range of situations. In fact, they are exactly those structures which native speakers use most frequently in everyday conversations.

On another level, the difference between SR® and other approaches is that SR® is what has been called a *horizontal approach to language learning*—a process of gradual familiarization with the new language. Students are presented with a carefully constructed mixture of language structures from the outset and are led to *infer* the rules of the language inductively, with only a minimum of overt grammatical instruction explicitly structured into the program. Language learning, then, becomes an *active, cognitive* process of rule formation, assessment and modification.

The theoretical basis of SR® is that people generate language from what they already know, and continually abstract and revise internalized grammar rules from the input they receive.[1] Thus, a person creates original sentences in his native language based on the grammar and vocabulary he has internalized from listening to the speakers around him. He brings this facility to a second-language learning situation where he produces sentences incorporating what he has learned so far of the new language.[2]

Within an SR® program, language structures do not appear as isolated patterns, but rather as sequential clusters of commands, questions and answers which always focus on language situations where communication occurs naturally.

This situational sequencing and mixing of language structures thus affords many benefits to the language learner:

a) Those structures which surface most frequently in the speech of native speakers appear earliest in an SR® lesson.

b) Those structures which appear most frequently in the speech of native speakers reappear most frequently, and are consequently reinforced most thoroughly, in an SR® program.

c) Since the most common structures are being continually and explicitly reviewed throughout the curriculum, an SR® program is *flexible*, allowing the teacher to modify and adapt it to fit the specific needs of his or her student group without fear of "leaving out" important instruction in a specific structure.

Because comprehension is crucial to the communicative goal of SR®, everything the language student says and does must be appropriate to the situation in which he finds himself, and the situation must be realistic. Lessons, therefore, revolve initially around classroom situations in which the student can describe and manipulate his immediate environment, discussing what he and his classmates are doing, have done, or will do. Such utilization of classroom objects and situations, where students describe actions that everyone has witnessed, is gradually enlarged to include non-immediate social and practical situations.

The core of SR® methodology is the *Response Sequence*, a simulated conversation. Initially the instructor goes through each unit of a Response Sequence with a student; then each student does each unit with another student, and so on, until all students have done each unit.

Below is a sample Response Sequence:

Unit 1. Mr.__, pick up your pencil. Mrs./Miss/Ms./per
What did Mr.__ do?
He picked up his pencil.

Unit 2. Mr.__, write your your name/the date address in your notebook.
What's he doing?
He's writing his address in his notebook.

Unit 3. Where's he writing his address?
In his notebook.

Unit 4. What did he do?
He wrote his address in his notebook.

Unit 5. Where did he write his address?
In his notebook.

Each Sequence elicits personal information or revolves around the performance of some action that simultaneously occurs with the introduction of a specific unit of the Seqence. After each unit of one Sequence has been learned, all units are combined into a conversation:

Mr.__, pick up your pencil.
What did Mr.__ do?
He picked up his pencil.
Mr.__, write your address in your notebook.
What's he doing?
He's writing his address in his notebook.
Where's he writing his address?
In his notebook.

What did he do?
He wrote his address in his notebook.
Where did he write his address?
In his notebook.

The aim of this procedure is to guide the students into connected discourse with each other with minimum instructor involvement.

The performance of each Sequence is of necessity initiated by the instructor, but the instructor should retire from direct participation as soon as possible, allowing the students to work with the Sequences themselves. Students should be encouraged to use all the intellectual resources at their disposal; if they produce alternate acceptable utterances, they should be commended. Such original utterances indicate that they understand the concepts involved and have generalized the data to a wider experience. Several utterances can suit a given situation, and it is in keeping with SR● methodology to maintain flexibility regarding communication.

Since the student of SR● gradually polishes the language he is acquiring, he is not expected to completely master a given structure (such as the present tense) before being introduced to the next one. Moreover, as SR● is situationally rather than structurally oriented, the structures presented are more dependent on the situation than on a structural analysis of the language.[3] Hence, optimal learning takes place when students learn to say what a given situation would naturally elicit; they should also be encouraged to offer appropriate utterances drawn from personal experience and their growing competence. By stressing communication skills in a total language context, SR● attempts to avoid manipulation of structures per se, since manipulation usually entails overlearning and automatic response without *real* communication.

In summary, when teaching a language class using SR●, one should keep these four basic principles in mind:

1. Natural communication is always the immediate, primary and relevant task at hand.

2. The situation controls the mixture of language structures presented, not vice versa. We want students to *think* in the language they are learning, not merely manipulate its forms.

3. Mastery of the language is gradual, with structures being continually reviewed, corrected and reinforced in a realistic context.

4. A variant utterance is acceptable if appropriate and correct.

The pictorial sequence on the following page is illustrative of how SR● may be used in the classroom, and how it transfers easily to a natural environment. Notice the creative role taken by the students as they proceed through the situation, and the broad structural reservoir drawn upon in any given Response Sequence.

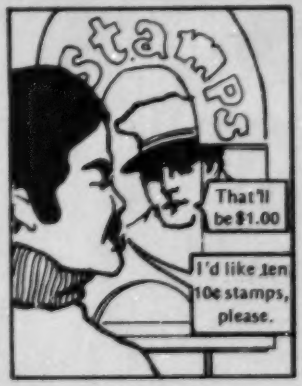
SR®

"doing, seeing, hearing & speaking"

a response sequence in the classroom

Juan, do you have any change?
Yes, I do.
Where do you keep it?
I keep it in my pocket.
Take your change out of your pocket.
What did you do?
I took out my change.
Maria, how many nickels does Juan have?
He has three nickels.
Juan, give Maria two nickels.
Hans, how many nickels does Juan have now?
He has one nickel.
She gave him his nickels.
Maria, give Juan his nickels.
Hans, what did she do?
I put it in my pocket.
Juan, put your change back in your pocket.
Where did you put it?

easily extended to situations outside the classroom



A RESPONSE TO SOME COMMON QUERIES ABOUT SR®

Q. HOW MUCH GRAMMAR? WHERE AND WHEN?

A. Students differ in the amount, timing and nature of the explicitly grammatical instruction or explanation they require in order to satisfy their intellectual curiosity about a new language. The intensity of their desire may depend on age, educational background, native cultural norms or previous language-learning experience; it may also vacillate from lesson to lesson, structure to structure and week to week. Whatever the reasons, it is important for the teacher to assess and satisfy this desire in order to avoid undue frustration on the part of the students and to help maintain their psychological well-being.

For these reasons SR® curricula feature grammatical notes throughout. These notes are lines or paradigms of an immediately relevant linguistic fact.

At the one extreme, they may be ignored altogether if the students are using the patterns correctly and appear uninterested in further explanations. At the other extreme, these notes may be used as the stimuli for a question and answer interchange about the grammatical forms or an explanation. However, it should be remembered that the most valuable generalization *about* a new language is the one that emanates from the students (provided it is correct). If possible, during the interchanges the teacher should proceed by asking leading questions about differences and similarities in sample sentences so that at one point the students themselves will perceive the "rule" in question. Even students intensely interested in a grammatical explanation will more than likely be satisfied by such a procedure.

In short, the depth and concentration on grammar should depend largely on the teacher's perception of student needs. Grammatical study has not been structured into SR® programs as it has not been deemed essential to effective language learning. However, the stimuli for such are there to be used when appropriate.

Q. WHAT ABOUT LARGE CLASSES?

A. One of the most difficult problems facing any language teacher is a class of more than 15 students. In this case, it is necessary to work out some type of arrangement that allows as many students as possible to participate and speak

with each other during the practice sessions. Suggested below are various ways to deal with the problem.

a) If a teaching aide is available, divide the class into two or four groups. Have your trained teaching aide work with one group while you work with the remaining students independently. SR® curricula are 'componentized' with most programs consisting of a basic Text for oral classroom practice, a Reader, a Workbook and/or Tapebook. Such division allows the teacher to separate the class into 3 or 4 groups rotating their daily activities and maximizing time spent exclusively on oral practice.

b) Russell Campbell ("The Oral Approach with Large Classes") has provided another suggestion which can be summarized here: "Divide the class into groups of six to ten students each. . . ." and have "each of these groups . . . respond as one student "

c) Introduce the Response Sequence for the day to the whole class, having the students repeat and converse with the teacher chorally. Then divide the class into several groups of three to four students and have them practice individually with one another (each in turn taking the part of the "questioner").

d) Divide the class into thirds with each group having its own row of seats. The first row would sit in the semi-circle and the other two rows behind them. Row A is the active row for the day. They do all the individual repetitions, teacher-student and student-student responses, and they're the ones who do the completed sequences with each other. Rows B and C participate in the choral repetition and can help correct errors they hear. The next day, Row B students move to the front row, Row C students to the middle and Row A to the back. Each day another group sits in the front and participates as the active group of the day.

Obviously none of these suggestions totally alleviate the problems of large classes. However, with a little imagination SR® can be used very effectively with a lot of students.

Q. IS THERE ANYTHING SPECIAL ABOUT PREPARING FOR AND CARRYING OUT AN SR® LESSON?

A. We'd like to say "No," because that would be easier for you; but it wouldn't be true. Certainly the core and continuity of an SR® curriculum is provided by the Response Sequences in the Text itself; however, because *realism* is so important within an SR® program, the teacher must anticipate the need for certain realia and environmental readjustment *before* class begins.

For example, if the students are to talk about and manipulate rulers, currency or books during the classtime, then it is paramount that the needed realia or representations (if necessary) be made available to them. *In short, it is the responsibility of the SR® teacher to comprehend the essence of the situation and set up that physical environment in the classroom which will make the language of the day's Response Sequence comprehensible to the students.*

It is also the responsibility of the teacher to anticipate, when possible, any adaptations of the Response Sequences that will be necessary. For example, in the event that the day's Response Sequences deal with skirts, dresses and blouses as well as pants, shirts and ties, and there are no females in the class, or all the females in the class wear slacks that day, the relevant Response Sequences should and must be modified to reflect the reality in the classroom.

In addition, it is essential that the teacher demonstrate and insist upon use of the appropriate gestures, eye placement and physical movement which accompany certain utterances. These nonverbal cues are frequently very important conveyors of meaning and necessary ingredients to insure realism and comprehensibility inside and outside the classroom. Outside the classroom they may make the difference between being understood and being asked to repeat over and over again, much to the chagrin of the new speaker.

Q. IF STUDENTS CAN HANDLE A RESPONSE SEQUENCE, IS IT ALL RIGHT FOR ME TO ASK QUESTIONS WHICH AREN'T BUILT INTO IT?

A. Yes. This gives them an opportunity to think about the subject beyond what you're telling them to think. If a sequence shows *how* to do something, you might ask *why* anyone would want to do it in the first place.

THE DEVELOPMENT OF SR®

Until the 1950's, language teaching in the U.S. was primarily concerned with written, not spoken, language. The focus was on formal grammatical analysis and translation of classical texts, rather than on the use of language as a means of communication.

U.S. involvement in World War II and the increased U.S. role in foreign affairs since 1945 brought renewed interest in and forced evaluation of the status of language teaching in the U.S. The Armed Forces took the initiative in developing materials to train personnel in foreign language speaking, listening, reading and writing skills. New teaching materials based on current linguistic theory were developed, such as those of the Intensive Language Program of the American Council of Learned Societies (ACLS).

The descriptive linguists associated with the ACLS believed that language materials should be graded and ordered in accordance with increasing grammatical complexity (an idea highly compatible with their theoretical model) and that language should be taught in terms of patterns based on such grading and ordering. The mastery of such patterns implied, in their opinion, the learning of the language. These ideas owed much to the behaviorist theory that language was an acquired set of habits and that all a student had to do was learn the correct response to a given stimulus. The student was expected to internalize a set of habits through repetition, memorization and manipulation of sets of structurally related items. The target language was to be learned through oral, not written, practice. This technique has often been called "pattern practice".

However, in the light of past and current research, it has become increasingly obvious that drills or patterns *alone* do not enable the student of a second language to progress from manipulation of structures to free communication in the target language.

During the late 1960's, Eugene Hall, Director of an ESL manpower program conducted by the Institute of Modern Languages, in Jeddah, Saudi Arabia, began developing situationally based language materials because of dissatisfaction with the "pattern practice" materials he had been using. His highly successful ESL materials provided the impulse for nucleus foreign language series. The method of instruction basic to these materials came to be known as *SR, Situational Reinforcement*.

Traditional foreign language teaching methods are still employed by some instructors for students not principally interested in developing oral skills. Many more instructors, however, wish to teach their students to *communicate* naturally in the languages they are learning. SR has proven to be a successful method of teaching *communication* skills.

LINGUISTIC RESEARCH SUPPORTIVE OF THE SITUATIONAL APPROACH

The earliest supporter of a situational method was Francois Gouin (1880), who attempted to teach foreign languages through situation sequences. He tried to get students to think in a foreign language by first explaining a given sequence of actions in the students' native language and then acting out the sequence while describing it in the target language. His contributions to foreign language teaching in general and SR in particular were the introduction of motor activity into the classroom through dramatization of sentences practiced; recognition of the students' needs to deal with familiar, concrete experience; and presentation of complete rather than partial sentences or phrases in lifelike situations, or "living" contexts.[4]

Otto Jespersen was an early advocate (1947) of the "direct method" of language teaching, where mastery of grammar and vocabulary were deemed less important than learning to use the living language. Oral communication was regarded as essential for achieving this goal, and situational contexts were a natural vehicle for the method.[5]

Billows discussed the use of patterns in context and the importance of presenting new material in familiar situations, so that the students proceed from known to unknown experiences with a minimum of confusion.[6]

Gaarder believed that teaching materials needed situational reality and that the instructor should therefore give students meaningful material to discuss. He incorporated into his learning model the restrictive use of "control by the language" in order to achieve "control of the language." That is, echoes or memorized responses were to be used only to establish reasonable control of the language and were to be replaced by free expression as soon as possible. Gaarder was of the opinion that if students were to acquire the control that goes beyond drills, they must practice such control from the beginning of their foreign language experience.[7]

Oller and Obrecht experimented with foreign language teaching in communicative and noncommunicative contexts. It was their conclusion that meaningful communicative activity greatly increased the effectiveness of a pattern drill and should be a focal part of the drill from the beginning.[8]

Upshur's experiments showed that the "internal structure underlying a set of sentences of a foreign

language [was] not completely learned by presentation and practice of that set of sentences." He suggested that sequential mastery of material was not necessary for learning to take place and that most efficient learning occurred in a communicative context.[9]

Bowen stressed that communication should be the goal of classroom activities. To him, manipulative exercises seemed useful but insufficient in helping students achieve second-language competence, since they needed to be able to do more than manipulate structures if they were to function adequately in real, authentic communication situations.[10]

Newmark and Reibel rejected the use of structurally graded and ordered exercises, which may offer grammatically coherent, but of necessity linguistically isolated material. They considered situational ordering to be preferable to the unnatural, nonviable contexts of structurally graded and ordered exercises based on contrastive analyses. In their opinion, such structure drills, developed to teach discrete grammatical skills, lacked the situational cohesion of natural speech and were thus inherently ineffective. Newmark and Reibel pointed out that the acquisition of both one's native language and a second language occurred naturally in situationally, rather than only grammatically, coherent contexts.[11]

Hauptman compared structural teaching methods where materials were sequenced in order of grammatical and lexical complexity with situational material presented in meaningful dialogues which were not dependent on grammatical and lexical complexity. He concluded that the language performance of low-aptitude students taught with a situational approach was equal to the performance of low-aptitude students taught with a structural approach and that high-aptitude students performed better with a situational approach than with a structural one.[12]

Kearny studied pattern practice and situational reinforcement techniques. She concluded that the use of contexts, communication activities, and situational presentation would strengthen any foreign language teaching approach.[13]

Schumann compared Situational Reinforcement with other teaching methods, finding that SR® both provided opportunities for students to communicate and encourage them to do so.[14]

FOOTNOTES

1. John W. Oller, "Language Use and Foreign Language Learning," *International Review of Applied Linguistics* IX (May 1971): p. 166.

2. These new data complement or conflict with the internalized rules of the native language. Hence, errors of a second-language learner can often be predicted on the basis of his native language.

3. It is also true of natural language situations outside of class that language structures depend on the situation and not vice versa.

4. Renzo Titone, *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch* (Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1968), pp. 35-36.

5. Ibid., p. 52.

6. F.L. Billows, *The Techniques of Language Teaching* (Bristol: Longmans, 1961), pp. 3-5.

7. A. Bruce Gaarder, "Beyond Grammar and Beyond Drills," *Foreign Language Annals,* I No. 2 (December 1967), pp. 109-10.

8. John W. Oller and Dean H. Obrecht, "Pattern Drill and Communicative Activity," *International Review of Applied Linguistics,* VI, (May 1968), pp. 173-74.

9. John A. Upshur, "Four Experiments on the Relation between Foreign Language Teaching and Learning," *Language Learning,* XVIII No. 1-2 (June 1968), p. 111.

10. J. Donald Bowen, "Terminal Behavior in Language Teaching," *TESOL Newsletter,* II (January, March 1968), p. 19.

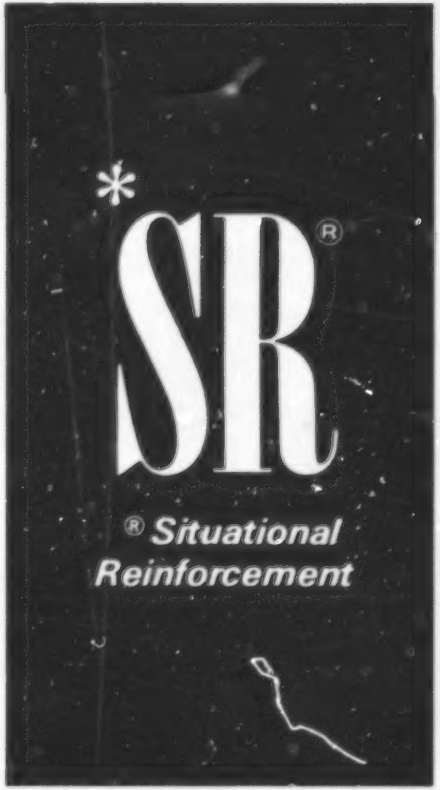
11. Leonard Newmark and David A. Reibel, "Necessity and Sufficiency in Language Learning," *International Review of Applied Linguistics* VI (May 1968): pp. 145, 149-51.

12. Philip C. Hauptman, "A Structural Approach vs. a Situational Approach to Foreign Language Teaching," *Language Learning,* XXI (December 1971): p. 235-44.

13. Mary Ann Kearny, "Pattern Practice and Situational Reinforcement in Language Teaching," (Master's thesis, Georgetown University, 1969), p. 134.

14. John Schumann, "Communication Techniques," *TESOL Quarterly,* VI No. 2 (June 1972): p. 161.

ENSEÑANZA EFICAZ... APRENDIZAJE ENTUSIASTA



T200924J

IML Institute of Modern Languages • *editores en las lenguas del mundo*

AL LECTOR

"Situational Reinforcement" (SR®) es el nombre dado al método de enseñanza que se sigue en los materiales del Instituto de Lenguas Modernas (Institute of Modern Languages).

En este folleto se examina brevemente el "SR®": su teoría básica, sus aplicaciones prácticas, la historia de su desarrollo y el apoyo que ha tenido entre los estudios lingüistas. Contiene, además, una serie de respuestas a las preguntas que nos suelen hacer referentes a la aplicación de "SR®" en las clases de cada día.

John Schumann, de la Universidad de Harvard, ha escrito lo siguiente sobre "SR®":

> *"Hay quien dice que las técnicas empleadas en los materiales del IML (Instituto de Lenguas Modernas) son justamente lo que han estado haciendo muchos buenos maestros desde hace mucho tiempo. El tener materiales basados en lo que hacen los buenos maestros es un hallazgo, porque muchos materiales existentes propugnan lo que los buenos maestros no harían nunca." (Octubre de 1970)*

En este sentido, el Instituto de Lenguas Modernas considera su labor como una colaboración con los buenos profesores de lenguas, facilitándoles su trabajo cotidiano, perfeccionando sus logros, proveyéndoles de un factor que multiplique sus éxitos y apoyándoles para mejorar el estudio de lenguas por un creciente número de estudiantes.

Ya que ha leído Ud. esta introducción a "SR®", nos es grato invitarle a que solicite nuestro catálogo y nuestras obras:

INGLES COMO SEGUNDA LENGUA • IDIOMAS EXTRANJEROS • EDUCACION VOCACIONAL • EDUCACION BILINGÜE • EDUCACION ESPECIAL • EDUCACION BASICA PARA ADULTOS

INSTITUTE OF MODERN LANGUAGES
2622-24 PITTMAN DRIVE
SILVER SPRING, MARYLAND 20910
(301) 565-2580

"SITUATIONAL REINFORCEMENT" es una marca registrada, que pertenece exclusivamente al Instituto de Lenguas Modernas.

PRINCIPIOS GENERALES Y METODOLOGIA DE "SR®"

Como otras teorías de la enseñanza de idiomas, "SR®" trata de ayudar a la persona que desea aprender la manera de comunicarse en una segunda o tercera lengua lo más rápida y eficientemente posible. La diferencia está, no obstante, en la atención que presta a los aspectos prácticos y funcionales de la enseñanza de lenguas. En un programa "SR®" los estudiantes aprenden primero aquellas estructuras que habrán de usar para comunicarse competentemente en un amplio número de situaciones. De hecho, son exactamente las estructuras que los nativos usan más frecuentemente en las conversaciones ordinarias.

En otro aspecto, la diferencia entre "SR®" y otros métodos es lo que se ha llamado enfoque horizontal del aprendizaje de la lengua, un proceso de familiarización gradual con la nueva lengua. Desde el principio se les presenta a los estudiantes una combinación de estructuras, cuidadosamente preparadas, y ellos deducen las normas del lenguaje por inducción personal, con un mínimo solamente de explicación gramatical explícita estructurada en el programa. El aprender la lengua viene a ser, en esa forma, un proceso *activo* y cognoscitivo de estructuración, de valoración y de transformación de reglas del lenguaje.

La base teórica de "SR®" es que la persona engendra la lengua valiéndose de lo que ya sabe, y abstrae y revisa constantemente las reglas gramaticales hechas propias partiendo de lo que recibe del exterior.[1] Por esa razón una persona crea oraciones propias en su lengua materna basándose en la gramática y en el vocabulario que ha asimilado oyendo a las personas que hablan a su alrededor. Luego pone de manifiesto esta aptitud al construir nuevas oraciones cuando aprende otra lengua, aprovechando lo ya aprendido de esa nueva lengua.[2]

En un programa "SR®", las estructuras no aparecen aisladas, sino como grupos conexos de mandatos, preguntas y respuestas, enfocados hacia situaciones donde acontece la comunicación naturalmente.

Esta conexión de situaciones y combinación de estructuras del lenguaje ofrece, por lo tanto, muchas ventajas a quien aprende un idioma.

a) Las estructuras comunes, usadas en el hablar diario de los nativos, aparecen desde las primeras lecciones de "SR®".

b) Las estructuras comunes, usadas en el hablar diario de los nativos, reaparecen frecuentemente, y, como consecuencia, se fortalecen al máximo en un programa "SR®".

c) Debido a que se repasan continua y explícitamente las estructuras más comunes a lo largo del curso, un programa "SR®" es *flexible*, le permite al profesor acomodarlo y adaptarlo para cubrir las necesidades de su grupo estudiantil, sin preocuparse de olvidar la requerida instrucción sobre una determinada estructura.

Debido a que la comprensión es crucial para la finalidad comunicativa de "SR®", todo cuanto hace y dice el estudiante de una lengua debe ser pertinente a la situación en la cual se encuentra, y esta situación debe ser real. Las lecciones, por lo tanto, giran al principio en torno a situaciones que se originan en la clase, donde el estudiante puede describir y manejar cuanto le rodea, hablando sobre lo que él y sus compañeros de clase hacen, han hecho o harán. Ese uso de los objetos y de las situaciones en la clase, donde los estudiantes describen acciones de las que todos han sido testigos, se expande paso a paso hasta incluir situaciones no inmediatas, de trato social y de viaje.

El meollo de la metodología de "SR®" es la "Secuencia de Respuestas", que en realidad es una conversación simulada. Primero, el profesor repasa cada unidad con un estudiante; luego, cada estudiante hace lo mismo con otro estudiante, hasta que todas han hecho cada unidad.

Ejemplo:

Unidad 1. Sr.____, tome el lápiz en la mano.
¿Qué tomó el Sr.____en la mano?
Tomó el lápiz.

Unidad 2. Sr.____, escriba su dirección en su cuaderno.
¿Qué hace el Sr.____?
Escribe su dirección en el cuaderno.

Unidad 3. ¿Dónde escribe su dirección?
Escribe su dirección en el cuaderno.

Unidad 4. ¿Qué escribió?
Escribió su dirección en el cuaderno.

Unidad 5. ¿Dónde escribió su dirección?
En el cuaderno.

La secuencia obtiene información personal, o gira alrededor de una acción que acontece al mismo tiempo que se inserta una unidad específica de la secuencia. Después que las unidades de una secuencia han sido aprendidas, se enlazan para formar una conversación:

Sr.____, tome el lápiz en la mano.
¿Qué tomó el Sr.____en la mano?
Tomó el lápiz.
Sr.____, escriba su dirección en el cuaderno.
¿Qué hace el Sr.____?

Escribe su dirección en el cuaderno.
¿Dónde escribe su dirección?
Escribe su dirección en el cuaderno.
¿Qué escribió?
Escribió su dirección en el cuaderno.
¿Dónde escribió su dirección?
La escribió en el cuaderno.

Este procedimiento tiene por objeto inducir a los estudiantes a conversar entre sí con la menor participación posible del instructor.

El instructor comenzará necesariamente presentando una por una dichas secuencias, pero cesará de participar lo antes posible, permitiendo a los estudiantes trabajar por sí mismos con las secuencias de conversación. Deberá animarse a los estudiantes para que usen todos los recursos intelectuales a su alcance; si dan respuestas diferentes, pero aceptables, deberá alabárseles. Tales respuestas demuestran que entienden lo que está aconteciendo y que han generalizado la información aplicándola a una experiencia más amplia. Son varias las respuestas que pueden acomodarse a una determinada situación, y está de acuerdo con la metodología de "SR®" el tratar de fomentar la flexibilidad en lo que se refiere a la comunicación.

Puesto que el estudiante de "SR®" perfecciona gradualmente la lengua que aprende, no se espera de él que domine una determinada estructura (como el tiempo presente) antes de pasarle a la próxima. Más aún, como "SR®" está orientado más hacia una situación que hacia una estructura, las estructuras presentadas dependen más de la situación que del análisis estructural de la lengua.[3] En consecuencia, la mejor situación de aprendizaje es aquella en que el estudiante aprende a decir lo que la situación requiere naturalmente; debe darse confianza a los estudiantes para que den respuestas apropiadas, extraídas de su creciente competencia y de su experiencia personal. Al hacer hincapié en el desarrollo de las facultades de comunicación en un marco lingüístico total, "SR®" trata de evitar la manipulación de las estructuras per se, ya que esto ordinariamente da origen a respuestas memorizadas y automáticas sin que haya verdadera comunicación.

En suma, cuando se enseña una determinada lengua mediante le metodología "SR®", deben tenerse presentes los cuatro principios fundamentales siguientes:

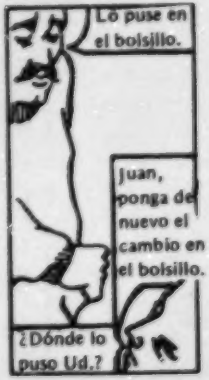
1. La labor inmediata, primordial y de mayor importancia que debe llevarse a cabo es siempre la comunicación natural.
2. Lo que controla la combinación de estructuras lingüísticas presentadas es la situación y no viceversa. Queremos que los estudiantes piensen en la lengua que están aprendiendo y no que simplemente manipulen sus formas.
3. El dominio de la lengua es gradual, y las estructuras se revisan, se corrigen y se refuerzan constantemente en situaciones que corresponden a la realidad.
4. Toda expresión que constituya una variante es aceptable siempre que sea apropiada y correcta.

Estas secuencias son una muestra visual de cómo "SR®" puede emplearse en la clase y cómo puede trasladarse fácilmente a un ambiente normal. Advierta el papel creador que juega el estudiante al avanzar a través de la situación, y la amplia reserva estructural representada en cualquiera de las secuencias de respuestas.

SR®

"actuando, viendo, oyendo & hablando"

una secuencia de respuestas en la clase



fácilmente trasladadas a situaciones fuera de la clase

RESPUESTA A LAS PREGUNTAS MAS CORRIENTES SOBRE "SR®"

P. ¿CUANTA GRAMATICA? ¿DONDE Y CUANDO?

R. Los estudiantes que exigen explicaciones gramaticales difieren en cuanto a la cantidad, distribución cronológica, y clase de la explicación e instrucción gramatical que necesitan para satisfacer su curiosidad intelectual sobre la nueva lengua. La intensidad de sus exigencias puede estar basada en la edad, formación educativa, normas de su cultura nativa o previas experiencias en el aprendizaje de idiomas; puede variar de una lección a otra, de una estructura a otra, de una semana a otra. Cualquiera sea la razón, es importante que el profesor considere y satisfaga su deseo para evitar que los estudiantes se sientan defraudados y ayudarles a conservar su buena actitud psicológica.

Por estas razones, los cursos de "SR®" presentan notas gramaticales a lo largo de todos ellos. Estas notas son líneas y bloques de relevancia lingüística.

Por un lado, puede prescindirse de estas notas si los estudiantes están usando correctamente las estructuras y no parecen interesados en más explicaciones. Por otra parte, estas notas se pueden emplear como estímulo para un intercambio de preguntas y respuestas sobre una determinada forma gramatical o sobre una explicación. De todas formas, conviene recordar el hecho de que la forma más valiosa de generalización sobre una lengua es la que proviene de los estudiantes mismos (siempre que sea correcta). Si es posible, el profesor debe, en los intercambios, comenzar haciendo preguntas que insinúen la respuesta sobre las diferencias o semejanzas en las oraciones empleadas como ejemplos; de tal forma, en un momento u otro los estudiantes mismos se percatan de la "regla" en cuestión. Incluso los estudiantes más interesados en explicaciones gramaticales se sentirán seguramente satisfechos con ese procedimiento.

En síntesis, es el profesor quien debe percibir las necesidades de los estudiantes en cuanto al grado de profundidad y extensión con que se debe presentar la gramática. Los programas "SR®" no contienen estudios gramaticales estructurados, ya que no se han considerado esenciales para el eficiente aprendizaje de la lengua. Los estímulos para el aprendizaje existen, y deben usarse siempre que sean oportunos.

P. ¿QUE DECIR SOBRE CLASES NUMEROSAS?

R. Uno de los problemas más difíciles que se le presenta al profesor de idiomas es una clase con más de 15 alumnos. En este caso, es necesario hacer los arreglos pertinentes para que el mayor número posible de estudiantes participen y hablen unos con otros durante las sesiones de práctica. A continuación le ofrecemos algunas sugerencias que pueden resolver esta dificultad.

a) Si hay a mano un asistente del maestro, divida la clase en dos o en cuatro grupos. Que su asistente trabaje con un grupo, mientras Ud. trabaja independiente con el resto de la clase. La mayoría de los cursos de "SR®" consisten en un Libro de Texto, otro de Lectura y otro de Trabajo o de Grabaciones. Tales libros le facilitan al maestro la formación de 3 ó 4 grupos a quienes se les cambia la tarea diariamente, y el aprovechamiento máximo del tiempo dedicado exclusivamente a la práctica oral.

b) Russell Campbell ("The Oral Approach with Large Classes") nos ofrece otra sugerencia que podemos resumir así: "Divida la clase en grupos de seis a diez estudiantes cada uno . . ." y haga que "cada uno de estos grupos . . . responda como si fuera un solo estudiante."

c) Comience la clase con una "Secuencia de Respuestas" para toda la clase, haciendo que los estudiantes respondan y conversen con el profesor a coro. Luego divida la clase en grupos de tres o cuatro estudiantes, y déjelos que practiquen individualmente entre sí (cada uno debe preguntar por turno).

d) Divida la clase en tercios, y que cada tercio tenga su propia fila de asientos. La primera fila formará un semicírculo y las otras dos detrás. La fila A tiene la participación activa ese día. Ellos hacen todas las repeticiones individuales, al igual que las respuestas entre profesor-estudiante y entre estudiante-estudiante, y ellos harán igualmente las secuencias completas entre sí mismos. Las filas B y C participan en la repetición a coro y pueden ayudar a corregir los errores que oigan. El próximo día los estudiantes de la fila B pasan al frente, sentándose detrás los de la fila C, y al fondo los de la fila A. Un grupo nuevo se sienta al frente cada día, participando activamente.

Naturalmente ninguna de estas sugerencias resuelve las dificultades totalmente en clases numerosas. Pero con un poco de imaginación "SR®" puede emplearse eficazmente con un grupo numeroso de estudiantes.

P. ¿SE REQUIERE ALGO EN PARTICULAR PARA PREPARAR Y TRABAJAR UNA LECCION CON "SR®"?

R. Nos gustaría contestar: "No." Esto sería lo más fácil para Ud. Pero no le estaríamos diciendo la verdad. La base y continuidad de un curso "SR®" se facilitan en el propio libro de texto por medio de la Secuencia de Respuestas; pero el *realismo* es tan importante en un programa "SR®", que el profesor debe preparar con anticipación los objetos necesarios y reajustar el ambiente *antes* de comenzar la clase de acuerdo a lo que va a enseñar. Por ejemplo, si los estudiantes van a hablar sobre reglas de medir, monedas o libros durante la clase, entonces es muy importante que los objetos necesarios o su representación estén disponibles. *En una palabra, es responsabilidad del profesor de "SR®" el entender cuál es la situación y prepararla físicamente en la clase para hacer que el lenguaje utilizado en la Secuencia de Respuestas de ese día sea inteligible para los estudiantes.*

Es igualmente responsabilidad del profesor el prever, cuando sea posible, toda adaptación de las Secuencias de Respuestas que sea necesaria. Por ejemplo, en el caso de que la Secuencia de Respuestas trate de faldas, vestidos y blusas, así como de pantalones, camisas y corbatas, pero no haya estu-

diantes del sexo femenino en la clase, o ese día las señoras o señoritas vistan pantalones largos, deberá arreglarse la Secuencia de Respuestas pertinente para que refleje la realidad de la situación en la clase.

Además, es esencial que el profesor demuestre e insista en el uso de los gestos, mirada y movimiento físico apropiados que acompañan a ciertas expresiones habladas. Estas sugestiones no verbales frecuentemente dicen mucho, y son componentes necesarios para dar realismo y entender, tanto dentro como fuera de la clase. Fuera de la clase, son tan importantes que pueden suponer la diferencia entre que se entienda al nuevo estudiante o que haya que decirle que repita una y otra vez, para disgusto de éste.

P. SI LOS ESTUDIANTES PUEDEN MANEJAR UNA SECUENCIA DE RESPUESTAS ¿ES CORRECTO DE MI PARTE EL HACER OTRAS PREGUNTAS QUE NO ESTEN INCLUIDAS EN ELLA?

R. Sí, esto les brinda la oportunidad de pensar sobre el tema, más allá de lo que Ud. les pide que piensen. Si la secuencia muestra la *manera* de hacer algo, puede Ud. preguntar *por qué* habría quien estuviera dispuesto a hacerlo.

DESARROLLO DE "SR®"

Hasta los comienzos de la década de 1950, la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos se circunscribía primordialmente a la lengua escrita, no a la hablada. Se prestaba principalmente atención al análisis gramátical y a la traducción de los textos clásicos, y no a la lengua misma como medio de comunicación.

La entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial y la mayor participación de este país en los asuntos exteriores a partir de 1945, renovó el interés y obligó a evaluar la enseñanza de las lenguas en los Estados Unidos. Las Fuerzas Armadas tomaron la iniciativa en la preparación de materiales para adiestrar a su personal en hablar, escuchar, leer y escribir una lengua extranjera. Se elaboraron nuevos materiales didacticos basados en las nuevas teorías lingüísticas, tal es como los utilizados en el Programa Intensivo de Lenguas del American Council of Learned Societies (ACLS).

Los lingüistas descriptivos que colaboraban con ACLS creían que los materiales lingüísticos debían ser clasificados y ordenados de acuerdo al grado de complejidad gramatical (idea perfectamente compatible con su modelo teórico), y que la lengua debía enseñarse en forma de estructuras basadas en esa clasificación y ordenación. El dominio de dichas estructuras implicaba, en su opinión, el aprendizaje de la lengua. Estas ideas se debían en gran parte a la teoría conductista de que la lengua es un conjunto de hábitos adquiridos y todo lo que el estudiante tiene que hacer es aprender la reacción correcta ante un determinado estímulo. Se esperaba que el estudiante asimilara un grupo de hábitos mediante la repetición, la memorización y la manipulación de grupos de elementos estructurales relacionados entre sí. La lengua se debía aprender por medio de la práctica oral, no la escrita. A este método se le ha llamado con frecuencia "práctica de estructuras".

Desafortunadamente, los estudios realizados en el pasado y los actualmente en curso indican cada vez con mayor claridad que la práctica de las estructuras no capacita por sí sola al estudiante de una segunda lengua para pasar de la manipulación de estructuras a la libre comunicación en esa lengua.

A fines del decenio de 1960, Eugene Hall, director de un programa para obreros ESL (inglés como segunda lengua), que fue realizado por el Instituto de Lenguas Modernas en Jeddah, Arabia Saudita, comenzó a elaborar materiales lingüísticos basados en situaciones, porque no estaba satisfecho con la "práctica de estructuras" que había venido utilizando. Sus materiales para el ESL, que fueron muy bien recibidos, dieron impulso a las series básicas para la enseñanza de idiomas. El método de enseñanza básica con dichos materiales llegó a conocerse con el nombre de "SR®", *Situational Reinforcement.*

Algunos instructores emplean aún los métodos tradicionales de enseñar idiomas, con estudiantes que no están interesados en hablar la lengua. Otros muchos, sin embargo, desean enseñar a sus estudiantes a *comunicarse* naturalmente en las lenguas que aprenden. "SR®" ha demonstrado ser un método pedagógico que da resultados para enseñar a hablar.

ESTUDIOS LINGUISTICOS QUE CONFIRMAN LA TECNICA DE SITUACION

El primer defensor del método basado en situaciones fue François Gouin (1880), quien trató de enseñar las lenguas idiomas valiéndose de secuencias de situación. Trató de lograr que los estudiantes pensaran en la lengua extranjera, primero explicando una secuencia determinada de acciones en la lengua materna del estudiante y luego dramatizando la secuencia mientras la describía en la lengua objeto de estudio. Sus aportaciones a la enseñanza de idiomas en general y a "SR®" en particular fueron la adopción de actividades motrices practicadas en la clase por medio de la dramatización de expresiones, el reconocimiento de que los estudiantes tienen que afrontar experiencias concretas y familiares, y la presentación total, no parcial, de frases y oraciones en situaciones reales de la vida o en contenidos "vivientes".

Otto Jespersen fue uno de los primeros propugnadores (1947) del "método directo" de la enseñanza de idiomas; con dicho método el domino de la gramática y del vocabulario lucían de menos importancia que el aprender a usar la lengua viva. La comunicación oral fue considerada esencial para alcanzar este objetivo, y los contextos de situación constituían un medio para aplicar el método.[5]

Billows estudió el uso de estructuras en un contexto, y la importancia de presentar material nuevo en situaciones familiares, de forma que el estudiante pase de las experiencias conocidas a las desconocidas con la menor confusión posible.[6]

Gaarder creyó que los materiales didacticos necesitaban situaciones reales y que el instructor debía, por lo tanto, ofrecer a los estudiantes valioso material para ser discutido en clase. Este autor incorporó, en su modelo de instrucción, el uso limitado del "dominio por la lengua", con el fin de llegar a lograr el "dominio de la lengua". En otras palabras, la imitación o respuestas memorizadas deben usarse únicamente para establecer un dominio razonable de la lengua, y deben ser reemplazadas por la expresión libre lo antes posible. Gaarder opinaba que si los estudiantes tienen que adquirir el dominio que va más allá de la práctica de estructuras, deben practicar ese dominio desde su primera experiencia con la lengua extranjera.[7]

Oller y Obrecht realizaron experimentos sobre la enseñanza de idiomas extranjeros valiéndose de contextos comunicativos y no comunicativos. Llegaron a la conclusión de que la actividad comunicativa con sentido le da una gran eficacia a la práctica de estructuras y que debería ser parte importante de ese ejercicio desde un principio.[8]

Upshur, con sus experimentos, demostró que la "estructura interna en que se fundamenta un grupo de oraciones de

una lengua extranjera no se aprende completamente con la sola presentación y la práctica de dicho grupo de oraciones". Este autor sugirió que el dominio ordenado del material no es necesario para que haya aprendizaje, y que el aprendizaje más efectivo tiene lugar en contextos comunicativos.[9]

Bowen subraya que la comunicación debe ser la meta a lograr en las actividades de la clase. Para él, los ejercicios de manipulación parecen útiles, pero son insuficientes para ayudar a los estudiantes a lograr la competencia en una segunda lengua, ya que necesitan ser capaces de hacer algo más que manejar estructuras, si es que van a actuar adecuadamente en una situación real de comunicación auténtica.[10]

Newmark y Reibel rechazaron el empleo de ejercicios clasificados y ordenados estructuralmente, que tal vez ofrezcan coherencia gramatical, pero necesariamente son un material aislado lingüísticamente. Consideraron que el orden de situaciones es preferible a contextos artificiales y no viables de ejercicios clasificacos y ordenados por estructuras, basados en el análisis de contrastes. En su opinión, a esa práctica de estructuras, concebida para lograr habilidades gramaticales discretas, le falta la cohesión de una conversación normal, y es por tanto ineficaz intrínsecamente. Newmark y Reibel señalaron que la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua ocurre en situaciones naturales, más bien que en contextos coherentes exclusivamente gramaticales.[11]

Hauptman comparó los métodos de enseñanza estructurales, donde los materiales fueron ordenados de acuerdo a su complejidad gramatical y de léxico, con el material de situación, no dependiente de la complejidad gramatical y de léxico, presentado en diálogos significativos. Llegó a la conclusión de que la ejecución del lenguaje por estudiantes de poca aptitud, que recibieron instrucción con la técnica de situación, fue la misma que la de estudiantes de escasa aptitud que recibieron instrucción con la técnica de estructuras, y que los estudiantes de excelente aptitud demostraron muchos mejores resultados con la técnica de situación que con la otra de estructuras.[12]

Kearny estudió ambos métodos, la práctica de estructuras y el refuerzo de la situación. Llegó a la conclusión de que el uso de contextos, actividades de comunicación y presentación de una situación reforzarían cualquier técnica en la enseñanza de lenguas extranjeras.[13]

Schumann comparó "Situational Reinforcement" con otros métodos de enseñanza, encontrando que "SR®" ofrece a los estudiantes mayores oportunidades para la comunicación y los alentó a ponerla en práctica.[14]

NOTAS

1. John W. Oller, "Language Use and Foreign Language Learning," *International Review of Applied Linguistics* IX (mayo de 1971): pág. 166.

2. Estos nuevos datos complementan o contradicen las normas de asimilación de la lengua materna. De aquí que los errores del que aprende una segunda lengua se puedan predecir con frecuencia basándose en su lengua materna.

3. Es igualmente cierto, en situaciones naturales de la lengua fuera de la clase, que las estructuras lingüísticas dependen de la situación y no viceversa.

4. Renzo Titone, *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch* (Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1968), págs. 35-36.

5. Ibid., pág. 52.

6. F. L. Billows, *The Techniques of Language Teaching* (Bristol: Longmans, 1961), págs. 3-5.

7. A. Bruce Gaarder, "Beyond Grammar and Beyond Drills", *Foreign Language Annals*, I No. 2 (diciembre de 1967), págs. 109-110.

8. John W. Oller y Dean H. Obrecht, "Pattern Drill and Communicative Activity," *International Review of Applied Linguistics*, VI, (mayo de 1968), págs. 173-174.

9. John A. Upshur, "Four Experiments on the Relation between Foreign Language Teaching and Learning," *Language Learning*, XVIII No. 1-2, (junio de 1968), pág. 111.

10. J. Donald Bowen, "Terminal Behavior in Language Teaching," *TESOL Newsletter*, II (enero, marzo de 1968), pág. 19.

11. Leonard Newmark y David A. Reibel, "Necessity and Sufficiency in Language Learning," *International Review of Applied Linguistics* VI (mayo de 1968): págs. 145, 149-151.

12. Philip C. Hauptman, "A Structural Approach vs. a Situational Approach to Foreign Language Teaching," *Language Learning*, XXI (diciembre de 1971): págs. 235-244.

13. Mary Ann Kearny, "Pattern Practice and Situational Reinforcement in Language Teaching," (Master's thesis, Georgetown University, 1969), pág. 134.

14. John Schumann, "Communication Techniques," *TESOL Quarterly*, VI No. 2 (junio de 1972): pág. 161.